

Leschinsky, Achim

Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 519-538



Quellenangabe/ Reference:

Leschinsky, Achim: Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 519-538 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141630 - DOI: 10.25656/01:14163

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141630>

<https://doi.org/10.25656/01:14163>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1981

I. Thema: Schule

- | | |
|-----------------------------------|--|
| JÜRGEN BAUMERT | Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? 495 |
| ACHIM LESCHINSKY | Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA 519 |
| HERWART KEMPER | Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption 539 |
| MARION KLEWITZ | Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik 551 |
| GERHARDT PETRAT | Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert 575 |
| KLAUS HOFFMANN | Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte 595 |
| FRIEDHELM MEIER/
MICHAEL HEPKE | Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktion: eine Prozeßanalyse 613 |

II. Berichte zum Thema

- | | |
|----------------------------------|--|
| PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER | Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags 625 |
| THOMAS WEGNER | Schulleben: Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht 635 |

III. Besprechungen

RAINER WINKEL	Fritz Redl/William W. Wattenberg: Leben lernen in der Schule 645
BERNHARD TREIBER	Michael Rutter et al.: Fünfzehntausend Stunden 648
GERHARD SCHUSSER	Hans Haenisch/Helmut Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? 654
Pädagogische Neuerscheinungen 659	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen; Dr. Michael Hepke, Ruhr-Universität, Postfach 102 148, 4630 Bochum 1; Dr. Klaus Hoffmann, Quinckestraße 48, 6900 Heidelberg; Priv. Doz. Dr. Hartmut Kemper, Am Getterbach 49f., 4400 Münster; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Achim Leschinsky, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Friedhelm Meier, Haarholzer Straße 56, 4630 Bochum; Prof. Dr. Gerhardt Petrat, Parkallee 153, 2800 Bremen 1; Dr. Dr. Gerhard Schusser, Auf dem Stapelkamp 7, 4550 Bramsche 1-Epe; Dr. Bernhard Treiber, Psycholog. Inst. der Universität, Hauptstraße 47–51, 6900 Heidelberg; Dr. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Rainer Winkel, Swedestraße 6, 4600 Dortmund.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Schulkritik und die Suche nach Alternativen

*Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA**

1. Entwicklungslinien der Schulkritik – das Unbehagen an der Moderne

„... in den Diensten der Firma Pordurière aus Klein-Togo [schufteten] gleichzeitig ... eine große Anzahl Neger und junger Weißer ... Die Eingeborenen funktionieren meist erst auf Peitschenhiebe hin – soviel Menschenwürde ist ihnen geblieben. Aber die Weißen sind durch die allgemeine Bildung vorbereitet, und es geht ganz von selbst“ (CÉLINE 1932).

Ansatzpunkt und Charakter der radikalen Schulkritik, die sich im Lauf der letzten 15 Jahre auch in der Bundesrepublik zunehmend Gehör verschafft hat und zudem gerade unter Pädagogen wachsenden Anklang zu finden scheint, ließen sich kaum treffender vorwegnehmen, als es in dieser bissigen Bemerkung geschah. Die Kritik erfolgt bezeichnenderweise von den Rändern der Welt industrieller Zivilisation. Jener sich fortlaufend beschleunigende Modernisierungsschub, der in der Nachkriegszeit auch die entlegensten Länder der Dritten Welt in unsere rationalistisch-kapitalistische Kultur hineingezogen hat, mußte die Frage provozieren, was diese in dem Prozeß gewonnen und umgekehrt wir an Hoffnungen auf (exotische) Alternativen verloren haben.

Es hat für den Westen eine lange Tradition, in der wilden, unberührten Fremde zu suchen, was die eigene „erstarrte“ Ordnung vorenthält. Nicht zufällig hat die Neue Linke in den sechziger Jahren von der erwachenden politischen Dynamik der „Entwicklungsländer“ befreiende Impulse für die kritisierte Industriegesellschaft ersehnt. Da mußte es besonders hart enttäuschen, mit welcher unaufhaltsamen Schnelligkeit und inneren Bereitwilligkeit dort maßgebliche Strukturen der Industrieländer übernommen wurden – und diese ohne die reale Aussicht auf den Nutzen, den die westliche Welt daraus (gerade auf Kosten dieser Länder) zu ziehen vermocht hatte.

Eine solche Bilanz führt leicht in Zweifel, die auf die Infragestellung des grundlegenden Selbstverständnisses hinauslaufen können, das die europäische Zivilisation bislang begleitet hat. Die Folgen jenes Fortschritts, den wir uns und den anderen durch die Umgestaltung der Welt zu bringen hofften, werden nun wahrgenommen als „Kolonialisierung“ auch unserer eigenen (Lebens-)Welt (HABERMAS 1979, S. 24ff.). Das „Anstößige“, das von derartigen Überlegungen ausgeht, enthüllen die zitierten Sätze durch ihre zynische Überpointierung: Nicht so sehr der nur durch Schläge zur Arbeit zu treibende „Wilde“ als vielmehr der willig schuftende Weiße erscheint als der eigentlich Unterworfenen; und noch negativer als die manifeste Gewalt brutaler Zwangsmittel wird die stille Macht sozialisatorischer Einflußnahme bewertet, weil sie auch noch die Fähigkeit zum passiven Widerstand nimmt. Ist denn Bildung und Kultur, die – wie man gedacht hat – den Völkern der Dritten Welt im Zusammenhang ihrer imperialistischen Ausbeutung sträflich vorenthalten wurden, in Wahrheit nur das Danaergeschenk, das ihre Unterwerfung vollendet? Autoren wie ILLICH (1970/1972; 1973) haben darauf mit einem relativ eindeutigen Ja geantwortet. In seiner Schul- und Institutionenkritik hat der Hinweis auf die Entwicklungsländer eine doppelte Färbung: Nicht nur von der Not wird gesprochen, die durch die imperialistische Unterwerfung unter die entfremdenden Mechanismen der Industriegesellschaft bewirkt wird. Vielmehr wird in geradezu prophetischer Manier jenes Bild ursprünglicher Natürlichkeit, Selbstbescheidung und Frugalität beschworen, das traditionell so viele in der westlichen Kultur fasziniert hat – dessen Wirklichkeit aber kaum einer auf Dauer zu ertragen vermochte.

* Ich danke P. M. ROEDER für Anregungen aus seiner Kenntnis der amerikanischen Alternativschulbewegung.

Daß gerade die Schule im Rahmen dieser Stimmung, in der sich unter das Engagement für die anderen unleugbar Züge von Selbstmitleid mischen, zu einem zentralen Gegenstand der Kritik wird, ist nicht Zufall. Man streitet in der soziologischen Forschung zwar seit einiger Zeit über die Bedeutung, die das Bildungssystem für materielle Produktion und ökonomisches Wachstum einer Gesellschaft besitzt, oder über den Einfluß, den es für das Erreichen bestimmter Leistungen oder sozialer Positionen ausübt. Aber auch diejenigen, die eine solche Wirkung der Schule eher gering veranschlagen, sind meist weit davon entfernt, diese Institution für belanglos zu halten. Wenn sie schon hinsichtlich Statuszuweisung und Leistungsniveau keine eigenen Effekte hervorbrächte, so erweckt sie wenigstens die entsprechende Illusion, die für den Zusammenhalt unserer von Ungleichheit geprägten Gesellschaft konstitutiv ist. Schule ist demnach ein wesentliches Element der industriellen Gesellschaft, deren Entwicklungsprozeß nicht zufällig auch die Entstehung eines öffentlichen Schulwesens einschließt. Es repräsentiert und verbürgt Forderungen und Strukturen, die für die Kultur der industriellen Zivilisation charakteristisch sind. Insofern mußte sich der radikale Angriff auf die Schule, gerade weil er sich auf eine typische, sozial tief verankerte Institution dieser Gesellschaft richtet, notwendig den Vorwurf zuziehen, unreal zu wirken (GINTIS 1972): Die Abschaffung der Schule ist kein realistisches, denkbare Programm unter den gegenwärtigen Bedingungen.

Was verschafft dieser Schulkritik, die ILICH wohl am konsequentesten und breitenwirksamsten formuliert hat, seit geraumer Zeit einen solchen Widerhall? Die Frage ist kaum umfassend zu beantworten. Aber es fordert zu Überlegungen heraus, wenn – zumindest in der Bundesrepublik – ein namhafter Teil der etablierten Erziehungswissenschaftler und viele Lehrer inzwischen eine grundsätzlich kritische Wertung der schulischen Strukturen vornehmen und mehr oder weniger pointiert der Skepsis, daß „Schulen nicht helfen“, Ausdruck verleihen. In vielen Veröffentlichungen – und zwar um so intensiver, je praxisnäher sie sich verstehen (vgl. etwa das von BECK/BOEHNCKE herausgegebene „Jahrbuch für Lehrer“ [1977ff., bes. 1979]) – trifft man heute auf eine latente Entschultungsstimmung; latent deswegen, weil zu fragen ist, wieweit bei den vielfach prinzipiellen Tönen (BEREITER 1973; BRAUNMÜHL 1976; KUPFFER 1980; kritisch dazu LEHMANN/OELKERS 1981) die weitreichenden kulturkritischen Perspektiven, unter denen ILICH seine Absage an die Masseninstitution Schule formuliert hat, einfach auszublenden sind.

Ernütert von der voranschreitenden „Entzauberung“ der Welt, läßt man sich noch einmal entzünden von dem idealisierten Bild gesellschaftlicher Ursprünglichkeit, von der nun auch die letzten Reste zu verschwinden drohen. Die emphatische Warnung vor der „Unzweckmäßigkeit“ und den Negativfolgen, die der Aufbau und die rasche Expansion des Bildungssystems für die Länder der Dritten Welt hätten, wird zum zündenden Fanal der Schulkritik. Aber die breite Reaktion verschaffen ihr in erster Linie die vielfältigen Erfahrungen von der veränderten Situation, die der Wandel der Bildungsinstitutionen und ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Industrieländern selbst geschaffen hat.

Einige wesentliche Züge dieser Veränderungen sollen im folgenden bezeichnet werden. Dabei werden Entwicklungen in der Bundesrepublik im Mittelpunkt stehen, obwohl sich entsprechende Veränderungstrends relativ zwanglos auch in anderen Ländern konstatieren ließen. Insofern bedeutet es einen „erlaubten“ Bruch, wenn anschließend der Blick auf die Gegenschulbewegung in den USA gerichtet wird. Von dort haben Bemühungen um die Suche nach konkreten Alternativen zur Regelschule ihren Ausgang genommen. Bedauerlicherweise ist es in der Bundesrepublik

weitgehend bei der Diskussion der Anfänge dieser Initiativen geblieben. Ein Blick auf den Fortgang der amerikanischen Entwicklung scheint aber gerade darum nützlich, weil wir in der Bundesrepublik, was entsprechende Initiativen anlangt, unter restriktiven Bedingungen stehen. Tradition und rechtliche Bestimmungen erschweren hier den Übergang aus der Kritik zu praktischen Gegenversuchen erheblich. Auf den wenigen Schulgründungen lastet der Druck, nun wirklich durchgängig „ganz anders zu sein“ (BORCHERT/DERICHS-KUNSTMANN 1979; HAGENER 1979); sie müssen bis in Einzelheiten hinein zum Beweis der Richtigkeit – oder auch der Irrtümlichkeit – der vorgefaßten Prämissen und Optionen herhalten. Es ist nicht leicht, unter diesen Umständen den hochgestimmten Ton dogmatischer Gewißheiten und Kontroversen zugunsten der offeneren Verarbeitung von Erfahrungen zu überwinden, die auf dem Boden und unter den gegenwärtigen Bedingungen dieser industriellen Gesellschaft gemacht worden sind.

2. Fortschreitende Verschulung – unliebsame Begleiterscheinungen

Es ist müßig, über die politische Verantwortung für die rasante Expansion des Bildungssystems innerhalb der letzten drei Jahrzehnte zu rechten. Selbst klar benennbare ökonomische und soziale Faktoren zur Erklärung dieses nicht nur nationalen Phänomens sind offenbar strittig (MEYER et al. 1977; anders ROLFF et al. 1980). Aber sicher ist, daß diese Entwicklung allgemeine Hoffnungen gedämpft, z.T. in Frage gestellt hat, die sie traditionell begleitet haben. Die rasche Ausdehnung des Systems, der immense Bedeutungsgewinn des Sekundar- und Hochschulbesuchs sowie der große finanzielle Aufwand zu seiner Erhaltung haben Verunsicherung ausgelöst und Einsichten in neue – nicht oder nicht zureichend vorausgesehene – Problemlagen zur Folge gehabt (HUSÉN 1980; LESCHINSKY/ROEDER 1981). Paradoxerweise scheint mit der erfolgreichen quantitativen Etablierung auch der Legitimationsbedarf dieser Institution gewachsen zu sein. Er wird nicht zuletzt deswegen so fühlbar, weil im Zuge dieser Expansion in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften ein ganzer Apparat zur Erforschung und zur Kritik erzieherischer Prozesse und ihrer Folgewirkungen entstanden ist (LESCHINSKY/ROEDER 1980, S. 306ff.; LUHMANN/SCHORR 1979). Von dem Bewußtsein einer „Krise der Schule“ scheint zuallererst und in besonderem Ausmaß der Kreis derer ergriffen, die in und mit den Bildungsinstitutionen professionell beschäftigt sind.

Nicht nur von der radikalen Schulkritik wird inzwischen jene hoch bewertete *Funktion* des Bildungssystems, die „Universalisierung“ von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungsmustern zu fördern, mit kritischen Fragezeichen versehen. Man verweist auf die prinzipielle Spannung, die zwischen einer Bildung zu individueller Humanität und der Zurichtung auf gesellschaftliche Tüchtigkeit bestehe, decouvriert die im Bildungssystem institutionalisierten kulturellen Werte als nicht wirklich allgemeine, sondern als die einer bestimmten Klasse und zieht schließlich den gesamten Prozeß als Auflösung traditionell vermittelter Sinnorientierungen, ursprünglicher Erfahrungsräume und individueller Entfaltungsmöglichkeiten in Zweifel. Das letzte Argument zielt aber im Grunde über die Schule hinweg, denn sie ist in den Industriegesellschaften in der Vermittlung von Informationen und Orientierungen durch eine Reihe anderer Instanzen, insbesondere die Massenkommunikationsmedien, flankiert und teilweise auch in ihrer Effizienz überholt. Hinter dem, was hier als Problem einer Institution diskutiert wird, steht im Grunde die generellere Frage, wie in unserer zu immer größeren Einheiten zusammenwachsenden Kultur überhaupt Wertbindungen und Sinnbezüge aufgebaut werden können, die gleichzeitig allgemein bzw. umfassend genug und doch konkret zu erfahren, selbst zu gestalten und zu leben sind.

Auch die ökonomische Rolle des Bildungssystems, in der bis in die sechziger Jahre ein wesentliches Argument für Auf- und Ausbau dieser Institution gesehen wurde, ist ins Zwielicht geraten (vgl. LESCHINSKY/ROEDER 1981, S. 121 ff., 138 ff.). Jugend- und Akademikerarbeitslosigkeit in den Industrieländern selbst scheinen hier evidente Problemzonen zu markieren. Den wirklichen gesellschaftlichen Ertrag dieser Einrichtungen haben in der Tat weder historisch-empirische Studien noch aktuelle Untersuchungen klar zu beziffern vermocht. Aber das berechtigt auch nicht ohne weiteres zu den gegenteiligen Annahmen. Auf die komplexe Fragestellung sind klare und einfache Antworten kaum zu erwarten – um so weniger, als gerade bei dem Entwicklungsstand des Bildungssystems in den Industrieländern unmittelbare ökonomische Erträge noch ungreifbarer zu werden scheinen. Weitere Investitionen im Bildungssektor schlagen sich nicht direkt in ökonomischen Zuwächsen nieder, und die Verfügbarkeit über Sockelqualifikationen ist scheinbar eine soziale Selbstverständlichkeit geworden.

Die schwerste „Legitimationseinbuße“ – in den Augen gerade ihrer eigentlichen Protagonisten – hat dem Bildungssystem und der Bildungspolitik aber die durch viele empirische Befunde gestützte Einschätzung eingetragen, daß es die erwartete Verringerung sozialer Ungleichheit in dieser Gesellschaft nicht oder jedenfalls nur in geringem Ausmaß gebracht habe (vgl. die JENCKS-Debatte in den USA; HUSÉN 1980, S. 33 ff.; MÜLLER 1978; MÜLLER/MAYER 1976). An die Stelle der ursprünglichen Hoffnungen auf die Aktivierung von Begabungsreserven und – damit verbunden – auf erweiterte soziale Mobilität sind inzwischen massive Befürchtungen vor der Etablierung meritokratisch verfestigter Sozialstrukturen getreten (z. B. LUTZ 1979). Man sieht sich vor dem Paradoxon, daß die Konkurrenz um höherwertige Abschlüsse und Sozialchancen gerade im Maß der Expansion noch zugenommen hat. In derartigen Feststellungen bleibt nicht immer hinreichend präsent, daß auch sie nur einen allgemeinen Funktionswandel des Bildungssystems noch einmal unterstreichen, den schon die Hoffnungen auf die egalisierende Funktion der Bildungsexpansion anzeigten. Es spiegelt historisch eine tiefgreifende Veränderung, in welcher hohem Ausmaß die „Legitimität“ institutionalisierter Erziehung überhaupt an das Problem der sozialen Mobilität, der Bereitstellung von Aufstiegschancen bzw. die Frage des Statuserwerbs gebunden werden kann (SCHELSKY 1959). Ehemals hatte die Schule vorwiegend die Rolle einer bloß nachgeordneten Instanz, die die vorgegebene, durch vielfältige andere soziale Mechanismen verbürgte Statusverteilung einer Klassengesellschaft allenfalls bestätigte. Aber daraus ist sie in dem Maß herausgewachsen, wie der Nachweis schulischer Qualifikationen und Zertifikate zur notwendigen Bedingung für den Berufseintritt bzw. das Erlangen von sozialen Positionen wurde.

Wenn heute die Veränderungen des Schulklimas, wachsender Leistungsdruck, Konkurrenzstreben und Versagensangst in der Schule beklagt werden, ist nicht zu vergessen, daß die im Zuge dieses Funktionswandels erheblich verbreiterte Inanspruchnahme von Bildungschancen den Kreis der traditionellen Klientel weiterführender Schulen längst gesprengt hat. Vor diesem Hintergrund ist es einleuchtend, daß die ehemals selbstverständlich vorausgesetzte Beziehung zu herkömmlichen Bildungsgütern weitgehend verlorengegangen ist und erst mühsam wieder angebahnt werden muß. Auch fördert es nicht unbedingt die Möglichkeiten zu einer entspannten Auseinandersetzung mit neuen Inhalten, wenn soziale Aspirationen relativ dauerhaft und stark in die Schulsituation hinein-

strahlen – weil über sie nicht schon sehr früh in der Schulwahl und -laufbahn entschieden wurde.

Von den tiefgreifenden Veränderungen und den Schwierigkeiten, wenn die Schule stärker von allen Bevölkerungsschichten als soziale Zuteilungs- und Sicherungsinstanz in Anspruch genommen wird, vermittelt sich eine wirkliche Kenntnis erst im Zuge dieser Entwicklung selbst. Die deutsche Pädagogik hat immerhin auf Ansätze zu einer Mobilisierung der Bildungsbeteiligung frühzeitig mit einer charakteristischen Sensibilität reagiert. Ein Beispiel ist neben den Klagen über Überfüllung, Überbürdung, Niveauverlust in den höheren Schulen gerade auch das Bestreben um die Erhaltung und innerliche Stärkung einer eigenständigen Volksschule, hinter dem sich vielfach geradezu die Abwehr all jener Ansprüche an das Bildungssystem verbarg, die sich aus seinen selektiven und allokativen Funktionen ergeben (vgl. LESCHINSKY 1978, S. 409ff.). Man wird diese Versuche als hilflos bezeichnen, aber nicht einfach unter dem Aspekt ihres zweifellos konservativen Charakters abtun können, zumal ähnliche Motive nun von der anderen Seite entwickelt werden. Richtig ist zweifellos das Empfinden einer Belastung oder gar Überforderung des Bildungswesens, seit es zunehmend zentrales Medium sozialer Prozesse geworden ist, die es zuvor eher sekundär gestützt hat. Die Expansion des Systems ist von einer Erweiterung der Erwartungen und Aufgaben begleitet worden, die gerade nicht immer auf einen Zugewinn an realer pädagogischer Autonomie hinauslaufen.

Die Entwicklung hat Folgen auch für den inneren Organisationsaufbau und die *Struktur* der Schule gehabt, wie sich schon aus dem notwendig wachsenden Regelungsbedarf ergibt. Da die Bedeutung schulischer Entscheidungen und Vorgänge für die individuelle Berufs- und Lebenskarriere zugenommen hat, sind in steigendem Maß institutionelle Vorkehrungen erforderlich geworden, die die Unsicherheits- bzw. Freiheitsgrade gegenüber unklaren Situationen reduzieren und gleichzeitig die Akzeptanz der getroffenen Maßnahmen sichern. Beides wirkt in Richtung einer Standardisierung, die die Gleichbehandlung von Schülern und die Unpersönlichkeit der Beurteilung garantieren soll, eben deswegen aber auch traditionelle und pädagogisch begründbare Ermessensspielräume der Lehrer einzuschränken droht. Die gerade in der Bundesrepublik während der letzten Jahre fühlbar voranschreitende Verrechtlichung der Schule, die nicht zufällig durch gerichtliche Auseinandersetzungen über schulische Maßnahmen statusdistributiver Art erheblich befördert worden ist (LAASER 1980), läßt sich leicht als Tendenz zu einer allgemeinen Reglementierung pädagogisch-schulischer Vorgänge wahrnehmen – obwohl sich damit auch der Versuch zur Abwehr administrativer Willkür, zur Sicherung der Rechte der Beteiligten und Ausgrenzung notwendiger Freiheitsräume von Lehrern verbindet (vgl. etwa die Empfehlungen der Schulrechtskommission des DEUTSCHEN JURISTENTAGES „Schule im Rechtsstaat“, 1981). Wie auch immer man hier die Erfolgchancen einschätzt, es bleibt ein Dilemma, daß – eben weil die weitreichenden Konsequenzen schulischer Selektionsentscheidungen in der schulischen Situation kaum präsent und absehbar sein können – ein größerer Regelungsaufwand entsteht, dessen Ergebnisse dann immer wieder auch als lästige, die eigentliche Arbeit störende Obligationen wahrgenommen werden. Schule ist, wie SCHELSKY es schon früh vorausgesehen hat (1959, S. 15, 19), tendenziell zu einem Teil jener ungeliebten bürokratischen Großorganisationen geworden, die jeder in unserer Gesellschaft für Lebenssicherung und Daseinsvorsorge in

Anspruch nimmt, aber gleichwohl mit einer charakteristischen Aversion bedenkt und schon gar nicht ohne persönlichen Vorbehalt selbst aktiv mittragen möchte.

Die zunehmende Gewichtung administrativer Belange bzw. des gesamten Verwaltungsbereichs im Schulsystem verdankt sich nicht nur den Auswirkungen der statusdistributiven Rolle des Bildungssystems in der modernen Leistungsgesellschaft. In die gleiche Richtung haben auch schon die Erfordernisse gewirkt, die von dem massiven Größenwachstum des ganzen Systems und der einzelnen Schule sowie der Erweiterung pädagogischer Aufgaben, Angebote und Wahlmöglichkeiten ausgingen. Auf diese Weise hat die Tradition der alten, nicht nur inhaltlich relativ fest umgrenzten Bildungs- und Schulinstitutionen an Haltekraft verlieren müssen. Der Streit um die Inhalte (vgl. Sexualkunde) ist ein anderer Motor der Tendenz zur Verrechtlichung geworden. Es ist wohl kein Zufall, daß gerade die Gesamtschule und die gymnasiale Oberstufe durch den damit verbundenen Regelungs- und Komplexitätszuwachs auch denen verdächtig geworden sind, die ihnen eigentlich positiv gegenüberstehen mußten. Wenn es ehemals üblich war, im Vertrauen auf eine bestehende Tradition und die nur langsame Fortentwicklung im Schulwesen Regelungen gewissermaßen nur kasuistisch, nach Bedarf und *ad hoc*, zu ergänzen oder zu revidieren, so ist dies mit der rasch zunehmenden Differenzierung und Komplexität im Bildungssystem obsolet geworden. Die neuere Entwicklung wird charakterisiert durch allgemeine, umfassende und doch detaillierte Regelungen im Schulbereich. Durch den Kontrast zur früheren Situation sind sie nur zu leicht der bloßen Regelungswut einer verselbstständigten Bürokratie zuzuschreiben. Sicher hat dieser Prozeß auch hypertrophe Elemente; verschiedentlich scheint er dazu beizutragen, hergebrachte Formen etwa kollegialer Verständigung und interner Abstimmung in den Schulen weiter auszutrocknen – einfach weil die neuen Regelungen nicht hinreichend flexibel und wirklich allgemein zu sein scheinen.

Auch die Auseinandersetzung um die insgesamt erheblich erweiterte Größe der Schulen zeigt die Ambivalenzen, die diese Veränderungen mit sich gebracht hat (DÖRING 1977; BAUMERT 1980, S. 592ff.). Bei der Vergrößerung der Schulen mag das Bewußtsein möglicher problematischer Folgen ursprünglich durch allgemeine administrative Erfordernisse und Rationalisierungsinteressen überlagert worden sein. Aber weder sind die heutigen „Großlösungen“ damit pädagogisch unbegründet (die Gewährleistung einer optimalen Fächer- und Wahlbreite, eines Fachunterrichts, der hohen technischen Standards genügt, und zusätzlicher pädagogisch-psychologischer Dienste läßt die Möglichkeiten traditioneller Größenordnungen hinter sich); noch scheinen die negativen Konsequenzen der Anonymisierung und Technisierung von Sozialbeziehungen im Prinzip unabwendbar. Die Schule ist damit vor neue Aufgaben gestellt, die sie nicht zuletzt darum so schwer erfüllen kann, weil sich gleichzeitig ihr soziales Umfeld verändert hat. Es handelt sich etwa um den überfachlichen Zusammenhang des in verschiedenen Fachstränge auseinanderstrebenden Curriculums für den einzelnen, die notwendige Balance zwischen Kanon und Neigungsspielraum und die übergreifende Abstimmung der Lernstile und ihrer Wirkungen. Hinzu tritt das Erfordernis, den Aufbau dauerhafter persönlicher Beziehungen innerhalb des Systems und damit überschaubare Erfahrungsräume zu ermöglichen, zugleich aber die persönliche Beratung, Betreuung und soziale Kommunikation an die unterrichtliche Arbeit zurückzubinden.

Diese Entwicklung ist Teil von allgemeinen Veränderungen im *Verhältnis von Schule und gesellschaftlicher Umwelt*, die mit der Bildungs-„Explosion“ einhergegangen sind. Schule

scheint problematisch zu werden, weil sie in ihren Effekten weniger als zuvor durch ein Netz von Instanzen und Mechanismen eingefafßt wird, die den jeweiligen individuellen Erwartungshorizont, den Charakter der schulischen Arbeit und die soziale Wirkungsbreite vordefinieren. Und sie nimmt als eigene Sozialform im Leben einen immer größeren Raum in Anspruch. Aufgrund entsprechender Maßnahmen im Pflichtschulbereich, vor allem aber mit der generellen Zunahme des Sekundar- und Hochschulbesuchs verbleibt ein erheblich größerer Anteil der Jugendlichen über einen längeren Zeitraum in den Bildungsinstitutionen (NAUMANN 1980).

Für die möglichen Schattenseiten dieser Tendenz hat die deutsche Pädagogik in der Tradition von KERSCHENSTEINER (1929) und SPRANGER (1928; 1929) wiederum frühzeitig ein ausgeprägtes Bewußtsein entwickelt. Die konservativen Implikationen ihrer Kritik an einem lebensentfremdenden Schulschematismus, der Vernachlässigung der plastischen Erziehungskräfte der Arbeitswelt und der Weckung problematischer Ansprüche und unliebsamer Einstellungsmuster sind leicht auszumachen. Inzwischen gewinnt jedoch gerade vor dem Hintergrund der Expansion, wie etwa die Diskussion um Einführung und Gestaltung eines 10. Bildungsjahrs in der Bundesrepublik verdeutlicht, der Ansatz ihrer Argumentation neue Plausibilität (STRATMANN 1979). Frühzeitige Einblicke in die Arbeitswelt, die Möglichkeit, sich in Ernstsituationen der Erwachsenenengesellschaft zu bewähren, oder auch die Eröffnung beruflicher Perspektiven, die die Verwertbarkeit des zu Lernenden einsichtiger machen könnten, werden gegenüber der fortlaufenden Verlängerung eines geschlossenen schulischen Schon- und Eigenraums zunehmend positiv bewertet. Dabei bleibt es nicht bei Überlegungen, die insbesondere von den Problemschülern ihren Ausgang nehmen. Sie können sich auf einige positive Erfahrungen beziehen, die man in verschiedenen Schulen mit einer (kontrollierten) Öffnung zur Arbeitswelt und praktischen Betätigungsmöglichkeiten macht (z. B. in der Odenwaldschule).

Die Pointe dieser Rück- oder Umbesinnung, durch die der inzwischen eingetretene Wandel der äußeren Bedingungen nur um so nachhaltiger unterstrichen wird, liegt freilich darin, daß jene ursprüngliche Gegenüberstellung von weiterem Schulbesuch und frühem direkten Berufseintritt an Realität zu verlieren scheint (z. B. EDDING 1980; ALEX 1980). Auch die Berufseinmündung derer, die am Ende der Pflichtschulzeit aus dem allgemeinbildenden Schulwesen ausscheiden, vollzieht sich inzwischen zunehmend stärker in schulischen Formen. Veränderte Produktionsbedingungen und die gestiegenen beruflichen Anforderungen begünstigen offenbar den Trend, den Jugendlichen erst am Ende einer längeren Ausbildungsphase (in gesonderten Maßnahmen und teilweise auch überbetrieblichen Lehrwerkstätten) Zugang zur Produktion zu eröffnen. Von der Entwicklung wird sicherlich eine Entspannung der alten Kontroversen um das duale System bewirkt, wo sich der Anteil veranstalteter, systematisierter, institutionalisierter Lernprozesse ständig auszudehnen scheint. Auch die Diskussion über die Zuordnung und Gestaltung eines 10. Bildungsjahrs wird damit offener.

Aber diese Art der Angleichung wirkt vor dem Hintergrund der oben bezeichneten Einschätzungen auch zweischneidig. Denn sie könnte die Tendenz zu einer „Entberuflichung“, Despezifizierung und schließlich weiteren „Absperrung“ jugendlicher Erfahrungsräume gegen das „wirkliche“ Leben noch fördern (HUSÉN 1980, S. 77 ff.; vgl. auch LENHARDT 1980). Zweifellos haben sich in diesem Prozeß der allgemeinen Verschulung Bewegungsspielräume und Entfaltungsmöglichkeiten der über vierzehnjährigen Jugendlichen erhöht; Jugend- und Familienrecht haben in letzter Zeit dies erweiterte Potential festgeschrieben. Gleichzeitig kann man aber darauf hinweisen, daß im Zuge eben dieser Entwicklungen wohl auch die Erfahrung einer frühen Selbständigkeit, die Möglichkeit einer Beanspruchung anderer als vorwiegend kognitiver Fähigkeiten und der mit dem

Eintritt in „Ernstsituationen“ verbundenen Sinnbezüge und Bindungen für die Jugendlichen weggefiltert wurde. Ihre Lebensführung wird damit für einen verlängerten Zeitraum weniger durch die Evidenz des sachlich Möglichen und Gebotenen bestimmt, dessen Erfahrung zugegebenermaßen ein relativ weitgehendes Hineinfinden in die politisch-sozialen Bedingungen zur Folge hatte. Auf diese Weise sind die Strenge moralischer Postulate und Ansprüche der Jugendlichen, zugleich aber die Empfindsamkeit gegenüber sich selbst und den eigenen Belangen gewachsen.

Derartige Einschätzungen eines von den äußeren Entwicklungen beförderten Einstellungs- und Wertwandels in der Jugend sind keineswegs unumstritten (HUSÉN 1980, S. 84ff.; OSWALD 1980). Weder reichen die empirischen Befunde hin, noch sind die damit verbundenen Konnotationen eindeutig. Einer skeptischen Bewertung dieser Entwicklung, wie sie COLEMAN et al. (1974) für die USA formuliert haben, unterliegt die generelle Prognose, daß das Bildungssystem in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften durch die Expansion und ausufernde Beanspruchung zunehmend seine eigentliche Funktionalität einbüße. Es gerate in die Gefahr, das ursprüngliche Informationsmonopol an Massenkommunikationsmittel und die Mechanismen eines ohnehin gesteigerten Informationsaustauschs zu verlieren, gleichzeitig aber in Aufgabenbereiche hineingedrängt zu werden, deren es sich aufgrund seiner handlungsarmen Struktur nur unzureichend oder gar mit Folgen negativer Art annehmen könne. Eine derartige Argumentation ist nicht mehr weit entfernt von den prinzipiellen Zweifeln, die die radikale Schulkritik gegen die Rolle der Schule entwickelt hat.

3. Amerikanische Alternativschulen – Vereinnahmung durch Erfolg?

Welche Anregungen und praktischen Impulse lassen sich aus der radikalen Kritik an der Schule gewinnen? Von dieser Seite kann keine wirkliche Analyse der hier mit wenigen Strichen und sehr global bezeichneten Situation geliefert werden. Die polemisch zugespitzten Gedanken und Klagen, deren Ansatzpunkte allerdings nicht beliebig gewählt sind, sind wohl besser als Reaktionen auf die skizzierten Entwicklungen, zum Teil auch als deren bloßer Ausdruck eingestuft. Schon darum wäre es ganz unangemessen, ausgeklügelte, folgerichtig strukturierte praktische Antworten auf jeweils klar identifizierte Probleme zu erwarten. Die einzelnen Gegen- und Alternativschulgründungen, die insbesondere in den USA innerhalb der letzten 10 bis 15 Jahre in größerem Ausmaß zustande kamen, sind vielfältigen, eher spontanen Initiativen entsprungen, bei denen die „Basis“ meist eine große Rolle spielte (DUKE 1978b, S. 113ff.). Sie entstanden und entwickelten sich zwar nicht unabhängig voneinander, aber ihnen liegen komplexe Motive mit teilweise unterschiedlicher Akzentuierung zugrunde. Nicht immer sind die Zielvorstellungen dabei klar umrissen.

Kritische Beobachter der Anfänge dieser Bewegung in den USA haben die große Unterstützung, die die entsprechenden Ansätze auch bei Lehrern erfuhren, gerade mit diesem letzten Umstand in Verbindung gebracht (D. A. MYERS 1973, S. 93, 95): Mit dem Engagement für die durch die Kritik am Bestehenden charakterisierten Pläne und Projekte hätte man sich einer unter wachsenden öffentlichen Druck geratenen Institution zu entziehen versucht; und nicht zuletzt mangels eindeutiger Zielpunkte und Erfolgskrite-

rien sei jene öffentliche oder administrative Kontrolle unmöglich erschienen, der man das Scheitern im Handlungsfeld der normalen Schule zugeschrieben habe. Die Sehnsucht nach einem ganz anderen Leben und Tun, deren exotische „Urgünde“ nun zunehmend den Rodungen der Modernisierung zum Opfer fielen, machte sich nach innen Luft. Im Dschungel der Metropolen oder in den Prärien des eigenen Landes, von wo die Erneuerung einmal übergreifen sollte, wurden die Alternativen begründet, die man außen immer weniger zu finden hoffen konnte.

Gemessen an den weit ausgezogenen Linien der grundsätzlichen Kritik, wie sie insbesondere ILLICH entworfen hat, ist dies eine eher bescheidene Perspektive. Bei Gegenschulinitiativen allein ist es zwar nicht geblieben, aber die Begründung einer ganzen „alternativen“ Welt mit ihren Gegeninstitutionen, die von Kinderkrippen über Kooperativen und Kommunen bis zu politischen Zusammenschlüssen reichen, hat bekanntlich ihre Schwierigkeiten. Die einzelnen Alternativschuleinrichtungen sind dabei immer zwangsläufigen Einschränkungen unterworfen – weil sie auf unmittelbar zu verwirklichende Lösungen zielen, die nach den ursprünglichen strengen Maßstäben unter den vorherrschenden Bedingungen – selbst in den gewählten Enklaven – eigentlich nicht möglich sind. Entschult wird nicht die Gesellschaft, sondern die Schule – und es ist dann eher eine Frage der (teils unbeabsichtigten) Folgen, wieweit die radikale Umgestaltung im Einzelfall dann doch auf eine Auflösung dieser Institution hinausläuft. Der Weg, der mit den schulpraktischen Gegeninitiativen eingeschlagen ist, führt von den ursprünglichen Prinzipien und Vorstellungen der „reinen“ Lehre ab, die negativ auf die Wirklichkeit der Schule und dieser Gesellschaft bezogen ist. Insofern wird man die Einbuße dogmatischer Voreinstellungen kaum als einen Nachteil bewerten können, und um so bedauerlicher wirkt es, daß die deutsche Diskussion relativ wenig von den neueren amerikanischen Entwicklungen aufnimmt, von deren ersten Ansätzen man so viele „Entschulungsimpulse“ empfangen hat (auch Debatten und Konflikte über die hier so rückhaltlos gefeierten Tvind-Schulen in Dänemark scheinen weitgehend unbeachtet; vgl. den kritischen Artikel von BJERG [1979]).

Die pragmatischen Abstriche und Eingrenzungen, die mit den Gegenschulinitiativen im Vergleich zur Vision einer gesamtgesellschaftlichen Entschulung verbunden sind, werden greifbar, wenn man sich vergegenwärtigt, daß von diesen Ansätzen her nur ein Ausschnitt jener globalen Situationsmerkmale bzw. Veränderungstrends erreicht werden kann, auf die sich die generelle Kritik bezieht. Revisionen *schulstruktureller* Art, d. h. im organisatorischen Aufbau, in den internen Entscheidungsprozeduren, in den Beziehungen von Lehrern, Eltern und Schülern, in Unterrichtsorganisation und methodischen Verfahren, stehen bei diesen Versuchen nicht nur aufgrund der entsprechenden Vorlieben ihrer Protagonisten im Vordergrund. Den Konsequenzen, die sich aus den *sozialen Funktionen* des Bildungssystems, ihren Veränderungen und ihrer Umwertung ergeben, ist allenfalls mittelbar zu begegnen, weil hier gesamtgesellschaftliche Prozesse am Werk sind. Man hat den entsprechenden Ansätzen darum auch verschiedentlich vorgehalten, daß sie in der Manier früherer pädagogischer Reformbewegungen diese Ebene aus dem Auge verlören (z. B. CREMIN 1978, S. 204, 207). Die kritisch beschworene, allgemein fortschreitende „Vereinnahmung“ von ehemals vielfältig geschiedenen Lebensbereichen und traditionell eingelebten kulturellen Identitäten läßt sich vermutlich ebensowenig wie der „Meritokratisierungseffekt“ der Bildungsexpansion durch Einzelversuche im großen Maßstab aufhal-

ten. Beide Prozesse sind allerdings auf dieser Ebene in gewissem Sinne zu unterlaufen bzw. von den jeweiligen schulischen Einrichtungen abzuwälzen – durch Maßnahmen, die wiederum im schulorganisatorischen Bereich ansetzen. Wichtiger als die formelle Regelung von Zugangsmodalitäten erscheint dabei die eher verdeckte Steuerung durch die Ausprägung spezifischer Angebotsprofile oder die ausgesprochene Erwartung eines intensiven Engagements der Eltern.

Ähnliches gilt auch für die Veränderungen in dem *Verhältnis von Schule und gesellschaftlicher Umwelt*. Hier fehlt es mit den zahlreichen alternativen „schools without walls“ in den USA nicht an Versuchen, der beklagten Dialektik einer intensivierten Lebensvorbereitung und damit zugleich geförderten Lebensentfremdung durch die Schule vorzubeugen. Diese Einrichtungen wollen neben einem (inhaltlich und zeitlich unterschiedlich bemessenen) „normalen“ Unterrichtsangebot vor allem Lerngelegenheiten in der Welt der Erwachsenen vermitteln. Durch die Betätigung in privaten Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen der jeweiligen Gemeinde sollen die Schüler (auf der Sekundarschulebene) schon frühzeitig verschiedenartige außerschulische Erfahrungen sammeln und sich in beruflichen Ernstsituationen bewähren können. Inzwischen legen neuere Berichte die Vermutung nahe, daß die Zahl dieser Schulen langfristig abgenommen hat, nachdem schon zuvor Schwierigkeiten sichtbar wurden, den geplanten Anteil von entsprechenden Angeboten mangels der notwendigen Unterstützung durch die „community“ zu gewährleisten (CRABTREE 1978, S. 96). Auch dies war offenbar anzutreffen, daß sich statt des erhofften Kontakts mit dem „wirklichen Leben“ unversehens wieder der Modus schulischen Lernens herstellte, wo dann vor Ort erst einmal ordentlicher Unterricht – durch den Fachmann – zu absolvieren war. Die fortschreitende Verschulung der jugendlichen Lernumwelt ist offenbar kein zufälliger Prozeß; jedenfalls sind die persönlichen und strukturellen Barrieren hoch, auf die die Versuche treffen, aus dem „schulischen Ghetto“ auszubrechen. Sicherlich existieren seit einiger Zeit auch Pläne einer umfassenden Revision der Entwicklung bzw. einer systematischen Öffnung schulischer Binnenräume zur Welt der Erwachsenen (vgl. HUSÉN 1980, S. 103ff.); aber sie sind finanziell und bürokratisch voraussetzungsreich und setzen sich vor allem dem Verdacht aus, unwillentlich in den skizzierten problematischen Zirkel durch das fortwährende pädagogische Arrangement von Ernstsituationen und durch ein „lebenslänglich“ organisiertes Lernen nur um so tiefer hineinzuführen. Grundsätzliche Abhilfe wird von den wenigen Alternativ-einrichtungen nicht zu erwarten sein. Sie verdanken ihre Erfolge eher ihren außergewöhnlichen Anstrengungen, die wiederum im schulorganisatorischen Bereich liegen. Selbst der normale Unterrichtsbetrieb ist auf die Mitwirkung Erwachsener von außerhalb abgestellt, die im gewöhnlichen Rahmen bezeichnenderweise nur als „Laien“ fungieren. Eltern und kommunale Machttträger (nicht nur im politischen Sinne) werden in einer Weise an die Schule gebunden, daß sie auch den prekär gewordenen Zugang zur Erwachsenenwelt der Umgebung für die Kinder *ihrer* Schule offenhalten (vgl. dazu die verschiedenen Fallstudien bei DEAL/NOLAN [1978], wo gerade auf die Bedeutung dieses letzten Punkts für den Erfolg der jeweiligen Schule überhaupt verwiesen wird).

Es sind somit wesentlich Merkmale schulorganisatorischer Art, durch die sich die einzelnen Gegen- und Alternativschulen von den Institutionen des Regelsystems unterscheiden (nicht zufällig liegt hier und nicht auf den pädagogisch-inhaltlichen Konzepten der amerikanischen Alternativschulen der Akzent dieser Betrachtung). Gerade auf dieser

Ebene sind entscheidende Voraussetzungen für die Spielräume zu sehen, die vielen dieser Einrichtungen inhaltlich, pädagogisch und sozial über das Maß des Üblichen hinauszugehen erlauben. Vielleicht läßt sich der typische Ansatz dieser Schulen auf die simple Formel bringen, daß gegen die innerlich hoch differenzierten, komplex organisierten „Universalinstitutionen“ des Regelsystems die soziale Überschaubarkeit und Unmittelbarkeit von Einrichtungen gesetzt wird, die von vornherein ganz auf die Besonderheiten ihrer jeweiligen Klientel gegründet sind (vgl. DUKE 1978b, S. 72). Die durchschnittliche Größenordnung der Alternativschulen in den USA, wo sonst Systeme mit 1200 Schülern als klein gelten, liegt unter 200 Schülern (vgl. BARR 1981, S. 571; SMITH 1981). Dabei macht es zweifellos einen wichtigen Unterschied, ob sich die Gemeinsamkeit durch identische Interessen und Grundorientierungen oder spezifische soziale Lebensformen und schließlich soziale Herkunftsmerkmale definiert – immer handelt es sich um eine Schule besonderer Prägung bzw. eines spezifischen Angebots, das sich formell vielleicht an alle richten mag, faktisch aber nur die wenigen erreicht, die es aufzunehmen wissen.

Schon aufgrund der impliziten Selektionsprozesse, die sich daraus ergeben, dürften die Alternativschulen von vielen Problemen von vornherein weitgehend freigesetzt sein, die sich aus den Aufgaben einer „Normalschule für jedermann“ ergeben müssen (dies wird in den Berichten und Evaluationen dieser Alternativschulen deutlich; vgl. als besonders anschauliches Beispiel DUKE/PERRY [1978]). An die Stelle des Drucks, gleichzeitig Schülerkontingenten sehr unterschiedlichen Herkunftsmilieus und Befähigungsniveaus gerecht werden zu sollen, tritt tendenziell die Möglichkeit, individuellen Unterschieden und Entwicklungen Raum zu geben, die aus einem homogenen Einstellungs- und Lebenszusammenhang hervorgegangen sind. Die zusätzlichen Motivations- und Identifikationsmöglichkeiten, die schon die freie Schulwahl bzw. die Entscheidung für einen nicht alltäglichen Versuch bei Schülern und Lehrern mit sich bringt, sind ein weiterer Faktor, über den die Regelschule nicht ohne weiteres verfügt. Der mühseligen Koordination der arbeitsteilig ausdifferenzierten pädagogischen Teilfunktionen sind die Gegenschulen in der Regel dadurch enthoben, daß bei den geringen Größenordnungen dieser Einrichtungen Unterricht und Erziehung, Beratung und Betreuung in der Hand weniger Personen zusammenliegen. Statt sich einigermaßen strikt an generelle und mindestens zum Teil formulierte Regeln binden zu müssen, wenn ein geordneter Schul- und Unterrichtsablauf gewährleistet sein soll, kann im Vertrauen auf die engeren persönlichen (Ver-)Bindungen unaufwendiger, lockerer und flexibler gehandelt werden. Schließlich mindert sich die Gefahr, sich bloß im Regelkreis schulinterner Prozesse zu erschöpfen, weil die Konturen des Systems durch die starken Impulse der lokalen Umwelt immer unscharf bleiben.

Kritiker der Alternativschulbewegung haben aus diesen Differenzen die skeptische Frage abgeleitet, ob denn die Erfahrungen und Organisationsformen der Gegenschulen auf das „Massenschulwesen“ als ganzes zu übertragen seien (z. B. RANG/RANG-DUDZIK 1978; ROEDER 1979, S. 26ff.). Sicher ist, daß dies zu einer großen Vielfalt schulischer Institutionen beitragen müßte, denn die unvermeidliche Differenzierung des Gesamtsystems wird nach diesem Modell weitgehend aus den komplexitätssteigernden innerinstitutionellen Prozessen auf die Abgrenzungen zwischen den einzelnen eher kleinräumig zu haltenden Einrichtungen verlagert. So viele Schulen wie Bedürfnisse und Gruppierungen – wobei die möglichen Vorteile des Prinzips nur bei denen lägen, die nicht von vornherein als der große, nur negativ ausgegrenzte Rest übrig blieben. In der Tat repräsentieren die

vorhandenen Alternativschulen, deren Zahl in den USA inzwischen in die Tausende geht (auch wenn sie nach Schätzungen dort keine 5% der Elementar- und Sekundarschüler aufnehmen), eine bunte Fülle sehr verschiedenartiger Spielarten (die mögliche Spannweite wurde auch in Europa frühzeitig daran deutlich, daß ein Modell wie die *SCUOLA BARBIANA* [1970] als Gegenschule gegründet wurde; zu den Zahlen vgl. die Angaben bei BARR [1981, S. 570]; RAYWID [1981, S. 552]; DUKE [1978b, S. 3]; DEAL/NOLAN [1978, S. 4]).

Ein wesentlicher Teil dieser Differenzen geht sicherlich auf das Konto der Unterschiede zwischen Elementar- und Sekundarschulen; nur ein kleinerer Prozentsatz wird von kombinierten Einrichtungen gebildet. Die entsprechenden Gruppen sind freilich alles andere als eine Einheit; hinsichtlich der Ziele, der Methoden, der Art der Einbeziehung von Eltern oder Schülern, der Anbindung an das Regelsystem, der Trägerschaft und des Adressatenkreises existiert eine große Spannweite von Möglichkeiten (DUKE 1978b, S. 14ff.; RAYWID 1981; BARR 1981). Neben den kleineren, häufig von Elternzirkeln getragenen Grundschulen, die ungezwungenes, spielerisches, spontanes Lernen im offenen Unterricht anstreben, trifft man in vielen der größeren Schulbezirke auf die staatlich initiierten *magnet schools*, die sich mit einem spezifisch akzentuierten inhaltlichen Angebot bewußt an große Einzugsbereiche richten. Auf diese Weise sollen die auch in Wohngebieten und Schulbezirken markierten Rassengrenzen übersprungen werden, die durch die Zwangsmaßnahmen des *busing* offenbar kaum zu beseitigen sind. Neben Einrichtungen, die auf die Förderung der vor allem farbigen Minderheiten gerichtet sind (KOZOL 1973; HERNANDEZ 1978), steht die Vielzahl von „Schulen in der Schule“. Sie sind den größeren öffentlichen Schulen als kleinere überschaubare Einheiten mit unterschiedlichen Experimentalprogrammen ein- oder angegliedert; das Spektrum reicht bis zu dem Versuch, sich als *just community school* auf den Prinzipien der KOHLBERGschen Entwicklungstheorie zu konstituieren (POWER 1979). Neben Einrichtungen, die speziell für Problemschüler, den chronischen Schwänzer, den Leistungsschwachen oder begabten „Nonkonformisten“, ein zwischen Drill und Freiraum balanciertes Programm bieten, sind Schulen entstanden, die als spezielle Anstalten auf den späteren Collegebesuch bzw. bestimmte Berufsmöglichkeiten vorbereiten. Auch dazu hat die Entwicklung geführt, daß in einer Art *back to basics*-Tendenzwende (insbesondere auf Elementarschulniveau) förmliche *three R-schools* ins Leben gerufen wurden, in denen besonderer Wert auf die Elementarfertigkeiten, Disziplin und Respekt vor der Autorität von Eltern und Lehrer gelegt wird (vgl. als ein besonders anschauliches Beispiel den Bericht über die *Hoover Structured School* in DEAL/NOLAN [1978, S. 156ff.]). Die Aufzählung ließe sich fortsetzen; gemeinsames Charakteristikum ist gerade die Vielfältigkeit der Initiativen. Sie war anfangs sicher weniger ausgeprägt, aber die Tendenz kam auch darin zum Ausdruck, daß bereits vor Mitte der siebziger Jahre bei den Protagonisten der Bewegung selbst der Begriff der Alternativschulen zunehmend durch Bezeichnungen wie *schools of choice* oder *optional learning environments* ersetzt wurde (DUKE 1978b, S. 4, 99, 169; FANTINI 1978; RAYWID 1981, S. 552).

Die radikaleren *Free Schools*, die in den sechziger Jahren den Aufbruch signalisierten und zweifellos der folgenden Entwicklung wesentliche Impulse gaben, haben damit an aktuellem Gewicht in dem breiter gewordenen Strom von Initiativen verloren. Die Entwicklung hat auch die ihnen zugrunde liegenden Modellvorstellungen und Erwartungen nicht unverändert gelassen. Dazu hat in erheblichem Maß beigetragen, daß diese frühen Ansätze und Versuche die großen Schwächen oder

Gefahren ausbuchstabiert haben, mit denen die strukturbedingten Vorteile solcher Einrichtungen auch zu bezahlen sind. Kritiker haben dies auf die polemische Formel gebracht, daß gerade die Prinzipien und Prämissen, denen diese „reinen“ Gegenschulinitiativen der Frühzeit ihre Entstehung verdanken, gleichzeitig ihre Überlebensfähigkeit in Frage stellen mußten (FIRESTONE 1976, S. 174; 1977; vgl. in diesem Zusammenhang auch den kritischen Bericht von ROEDER [1980] über einige Fallstudien zur Schul- und Unterrichtsinnovation; s. auch RAMSEGER [1975, S. 130 ff.]). Wo der gegen den Zwangscharakter des Bestehenden gesetzte Freiheitsgedanke mit einer systematischen Unterbestimmung von Lernzielen einherging, riskierte man, daß später Konflikte aufgrund der unterschiedlich nuancierten Hoffnungen der Beteiligten um so nachdrücklicher aufbrachen (vgl. BARTH 1972, bes. S. 108 ff.; L. MYERS 1973). Wo alles auf die Freiwilligkeit und Zustimmung jedes einzelnen „Schulmitglieds“ abgestellt wurde, lieferte man das Schicksal der Schule an die Vetomacht wechselnder Minderheiten aus – erst recht wenn die geringe Größe der Privateinrichtungen schnell den drohenden finanziellen Ruin fürchten ließ. Alle möglichst an allen Entscheidungen zu beteiligen, hieß nicht schon, wirklich die Egalität der Beteiligten sichern; statt der Problemlösungskapazität wurden die Enttäuschungsrisiken vermehrt und der notwendige Grundkonsens durch die Erfahrung der häufigen Konflikte bzw. des Scheiterns in Kleinigkeiten gefährdet. Aus dem starken und vielfältigen Engagement der Eltern bis hinein in unterrichtspraktische Belange resultierte häufig weniger eine Ergänzung als eine Störung des Schulbetriebs. Nicht Stützung und Kontrolle der Lehrer, sondern deren Verunsicherung und Abwehr waren dann die Folge¹. Den sachlichen Anforderungen, organisatorischen Belangen und persönlichen Ansprüchen in diesen Einrichtungen gleichzeitig und möglichst ohne Anlehnung an vorgeprägte Leitlinien gerecht werden zu wollen, implizierte eine systematische Überforderung der Beteiligten; das Ende vieler Gegenschulen wurde durch das *burning out* ihrer Lehrer markiert (s. schon DENNISON 1971). Durch die unbedingte persönliche Offenheit gegeneinander sowie die Intimität der kleinen Gruppe, die die Schule trug, steigerten sich Sachauseinandersetzungen zu persönlichen Zerreißproben – ganz abgesehen davon, daß die Schulbelange häufig zum Transportmittel sekundärer Motive, wie elterlicher Selbstverwirklichung oder Geborgenheitssuche, wurden (DUKE 1978a).

Die zahlreichen Erfahrungen von diesen vielfältigen Schwierigkeiten sind offenbar nicht ungenutzt geblieben. Aus den „Lektionen“ der aufgerührten Vergangenheit haben gerade Befürworter der Alternativbewegung die Empfehlung abgeleitet, wenigstens für eine minimale organisatorische Vorstrukturierung der schulischen Entscheidungsprozesse und Unterrichtsabläufe zu sorgen (vgl. die Ergebnisse einer *Conference on Decision-making in Alternative Schools* vom Februar 1972 in DEAL/NOLAN [1978, S. 301 ff.]; dort auch einzelne Fallstudien [S. 63 ff.]; im übrigen CASE 1981). Die Erkenntnis hat sich ausgebreitet, daß allen ursprünglichen Anstrengungen zum Trotz alternative Einrichtungen (sofern sie überhaupt Schulen bleiben) einer grundsätzlichen Differenzierung von Positionen – insbesondere zwischen Lehrern und Schülern – nicht entgehen. Dem Problem von Macht und sozialer Kontrolle sind sie so wenig wie andere Institutionen enthoben. Zur Aufgabe wird damit weniger die möglichst weitgehende Reduzierung organisatorischer Strukturen *per se*, sondern deren Ablösung durch eine „Organisation ohne Autorität“ (SWIDLER 1979). Sie gründet in dem langwierigen Aufbau einer gemeinsamen „Schulkultur“, in der die tragenden Ziele, Überzeugungen, Verhaltensweisen und wechselseitigen Verpflichtungen einverständlich und verbindlich etabliert bzw. praktiziert werden.

1 Die Lehrergewerkschaften haben in den USA vor allem auch deswegen den Alternativschulinitiativen bis vor kurzem eher skeptisch gegenübergestanden (DUKE 1978b, S. 104, 149). Zum Teil scheinen andererseits gerade auch erfahrene Lehrer aus Widerwillen gegen die bürokratische Struktur der Schule, die durch gewerkschaftliche Aktivitäten noch verstärkt wurden, in Alternativschulen übergewechselt zu sein (zur bimodalen Rekrutierung der Lehrer allgemein vgl. DUKE 1978b, S. 81 ff., 142 ff.).

Einer anderen Schwäche, die die Gegenschulen von Anfang an – gerade auch in den Augen ihrer eigenen Vertreter – belastet hat, ist eine verheißungsvolle Perspektive noch schwerer entgegenzustellen. Die starke soziale Einseitigkeit, die die Zusammensetzung der Alternativschul Klientel in der Regel kennzeichnet, ist nicht nur den in letzter Zeit besonders stark zunehmenden „fundamentalistischen“ Grundschulen anzulasten (RAYWID 1981, S. 552; BARR 1981, S. 572f.; DUKE 1978b, S. 154). Ihr überaus traditionelles Programm, das sich gegen die als zu permissiv und chaotisch geltenden Regelschulen absetzt, verrät klar die Handschrift eines konservativen weißen Mittelstands. Wie vorliegende Untersuchungen zeigen, waren aber gerade die radikaleren *Free and Freedom Schools* der Frühzeit vorwiegend Einrichtungen für die schulisch durchaus nicht erfolgreichen Kinder weißer, stark akademisch orientierter liberaler Mittelschichteltern (DUKE 1973; 1978b, S. 74f.). Von einzelnen Forschern ist gerade diese Tatsache zu einem wesentlichen Kennzeichen der neuen Alternativschulen gemacht worden, die anders als die traditionellen Privatschulen in den USA nicht mehr ein Privileg des Reichtums oder konfessioneller Lebensorientierung gewesen seien. Es hat von daher nie der Ironie entbehrt, wenn so beredt über die nicht länger zu ertragende Unterdrückung der – vorwiegend ja mittelschichtigen – Kinder durch die „Mittelschichtwerte“ und Praktiken von Mittelschichtlehrern in der öffentlichen Regelschule geklagt wurde (BROUDY 1972, S. 13; s. auch DUKE 1978b, S. 96). Man hat dieser Gruppe nachgesagt, daß sie sich in den Alternativeinrichtungen jenen sozialen Halt zu schaffen suche, den ihr die traditionellen Institutionen der Kirche, der Gewerkschaften und – wegen der erhöhten Mobilität – der Gemeinde nicht mehr zu geben vermöchten. Sicher wäre es unbillig, mit der Tatsache einer privilegierten Klientel den gesamten pädagogischen Wert dieser Alternativeinrichtungen, ihr Programm und die investierten praktischen Anstrengungen einfach abzutun. Aber sie haben auch diese Seite: Expansion und aufwendige Reform des Bildungssystems haben Chancengleichheit und Ausgleich sozialer Benachteiligung durch Bildung in weit geringerem Maße gebracht, als erhofft. Aber sie haben offenbar ausgereicht, neben der Enttäuschung darüber den Wunsch nach einer sozialen (Re-)Differenzierung im institutionellen Gefüge des Bildungssystems zu provozieren (Hinweise bei DUKE 1978b, S. 129, 139; vgl. hinsichtlich der amerikanischen Privatschulen LEVIN 1979). Die Gegenschulen können beidem gleichzeitig Ausdruck verleihen – wobei die Brücke das Argument liefern mag, daß einer Institution, die sozialpolitisch sichtlich versage, auch die eigenen Kinder nicht länger anzuvertrauen seien.

Aus einem ganz anderen Erfahrungshintergrund heraus lag hier auch der Anstoß für die sog. *community schools*, die ausschließlich auf die Bedürfnisse der diskriminierten farbigen Minderheiten abgestellt sein sollten; sie sind von vornherein neben den *Free Schools* liberaler weißer Elterngruppen ins Leben gerufen worden (KOZOL 1973). Charakteristischerweise sind sie aber inzwischen vielfach den gerichtlich erwirkten „Desegregationsmaßnahmen“ der Behörden zum Opfer gefallen, weil sie ihrerseits und von der gewissermaßen entgegengesetzten Seite die gewünschte Rassenintegration unterliefen (HERNANDEZ 1978, S. 191; DUKE 1978b, S. 154). Auch bei den Alternativeinrichtungen, die speziell für die schwierigen, leistungsschwächeren und demotivierten Schüler gegründet wurden, läßt sich zeigen, daß sie unwillentlich, aber kaum zufällig die soziale Diversifikation im Schulsystem begünstigen. Bezeichnend wirkt in dieser Hinsicht, daß gegenwärtig vor dem zuständigen Bezirksgericht in Florida eine Klage gegen das dortige

Erziehungsgesetz vom Jahr 1978 anhängig ist; es verpflichtet die lokalen Schulbezirke, speziell für die genannte Schülergruppe Alternativen neben dem Regelschulsystem einzurichten. Die Klage geht von fünf betroffenen farbigen Schülern und ihren Eltern aus, die sich durch die entsprechenden Maßnahmen sozial diskriminiert und auf minderwertige, eher chancenverschüttende Bildungswege verwiesen sehen, die typischerweise unverhältnismäßig viel Schwarze beherbergten (vgl. das Aprilheft von *Phi Delta Kappan* 1981, S. 547).

Manche der frühen Protagonisten der Alternativschulbewegung werden diese Vorgänge den zweiseitigen Konsequenzen zurechnen, die das Engagement des Staats in dieser Sache mit sich gebracht habe. Bei der wachsenden öffentlichen Beunruhigung über Disziplinprobleme, Vandalismus, sinkende Leistungen lag es nahe, daß bundes- und einzelstaatliche Instanzen – angeregt durch Empfehlungen verschiedener nationaler Kommissionen schon relativ früh an Alternativen insbesondere für Problemschüler Interesse bekundeten (vgl. PASSOW 1975). In der Tat werden inzwischen entsprechende Einrichtungen, sei es als willkommene Entlastung des Regelsystems, sei es als Experiment mit vielleicht allgemeineren Perspektiven, staatlicherseits begünstigt und vor allem meist öffentlich unterhalten (BARR 1981; RAYWID 1981; DUKE/PERRY 1978, S. 375f.).

Die staatlichen Aktivitäten sind mit diesem Hinweis allerdings weder in ihrer vollen Breite erfaßt noch in ihrer wirklichen Bedeutung gekennzeichnet. Auch die bereits erwähnten *magnet schools*, die nun die Aufgabe der Rassenintegration zum Ziel haben und der Flucht der weißen Mittelschicht aus den Innenstadtbezirken vorbeugen sollen, sind Einrichtungen der öffentlichen Hand. In vielen Städten scheinen sie Erfolg zu haben, obwohl sie auch der Kritik ausgesetzt sind, als eine Art *brain drain* die schwarze Minderheit ihrer aufgewecktesten und besten Kinder zu berauben und den großen Rest damit nur um so mehr zu ghettoisieren (Hinweise bei BARR 1981, S. 572). Überhaupt wird man davon ausgehen können, daß der weitaus größere Teil der Alternativschulen in den verschiedenen Spielarten inzwischen aus öffentlichen Mitteln getragen wird. Expansion und Stabilisierung der Alternativschulbewegung sind wesentlich ein Ergebnis dieses staatlichen Engagements, das einzelne frühere Initiativen auch mit dem politischen Anspruch „herbeigezwungen“ haben, daß der Staat die freie Betätigung seiner Bürger gerade in diesen Belangen aktiv zu unterstützen habe. Daß aus den wenigen Schulen der sechziger Jahre trotz der ökonomischen Krisenerscheinungen inzwischen mehrere Tausend wurden und diese einzelnen Einrichtungen selbst von der Sorge um die weitere finanzielle Sicherung relativ freigesetzt sind, wird auch von den Protagonisten der Bewegung der staatlichen Förderung zugeschrieben (BARR 1981; RAYWID 1981; SMITH 1981). Neben den materiellen Effekten steht der Zugewinn an Legitimität und Halt, die die staatliche Anerkennung den vielfach kleinräumigen und teilweise partikularistischen Gegenschulininitiativen im weiteren Kreis der Gemeinde und Öffentlichkeit verschaffen. Diese haben weitgehend das Odium umstürzlerischer Irregularität verloren; aber auch der Staat mag zu profitieren hoffen, wenn in dieser Weise gegen das Bild fortschreitender bürokratischer Zentralisierung lokale Gestaltungs- und Betätigungsspielräume (wieder) eröffnet werden. Gerade die aufwendigen Reformprogramme zur Minderung sozialer Chancenungleichheit in den sechziger Jahren sind im Endeffekt als zentralistische und bürokratische Überwältigung lokaler Freiheitsspielräume erfahren worden. Schon in den Jahrzehnten zuvor wurde durch die fortlaufende Verringerung der Zahl der Schuldistrikte (1930: 130000; 1960:

20000) dieser Trend zur universalistischen Zentralisierung begünstigt (DUKE 1978b, S. 34).

Naturgemäß ist die staatliche Anerkennung der einzelnen Alternativschulen mit verschiedenen Auflagen verbunden: etwa der Wahrung bestimmter Kriterien bei Rekrutierung von Lehrkräften oder bestimmter inhaltlicher Standards im Unterrichtsangebot, wenn die jeweiligen Zeugnisse einmal allgemeine Geltung haben sollen. Ein Großteil der Alternativschulen ist darüber hinaus in das Netz des öffentlichen Schulangebots und der öffentlichen Schulverwaltung (meist durch die Anbindung an benachbarte Regelschulen) systematisch einbezogen. Es ist nicht zu übersehen, daß diese Maßnahmen eine Art Konsolidierung bewirkt, das Augenmaß für das jeweils Mögliche erhöht und die Gefahr des Scheiterns vermindert haben. Vielfach haben diese Einrichtungen damit eine Sonderstellung erlangt, die ihnen die Vorteile des Gesamtsystems zu nutzen erlaubt, ohne daß sie der Gesamtheit der entsprechenden Verbindlichkeiten unterworfen wären. So arbeiten sie meist mit weitaus günstigeren Lehrer-Schüler-Relationen als die Regelschulen, da ihnen die öffentlichen Mittel nach dem gleichen Berechnungsschlüssel zugewiesen, aber gleichzeitig erhebliche Abstriche an der sonst üblichen inhaltlichen Angebotsbreite und damit eine Entlastung von aufwendigen Einrichtungen zugestanden werden (vgl. CASE 1981, S. 557). Was den Alternativschulen in dieser Hinsicht – gerade im naturwissenschaftlichen Bereich – mangelt, können sie wenigstens z. T. durch den Zugang zu den *facilities* der benachbarten konventionellen Schulen wettmachen. Von den vielfältigen Vorteilen, die die Tatsache der freien Schulwahl und der Entscheidung für das Ungewöhnliche mit sich bringen, ohne daß sie durch die sonst damit verbundenen Risiken ungewisser Perspektiven erkaufte werden müßten, muß kaum gesprochen werden. Sicher sind die Erfolge, die verschiedene neuere Untersuchungen den Alternativschulen hinsichtlich der Zufriedenheit und sozialen Entwicklung ihrer Schüler, teilweise auch ihrer schulischen Leistungen bescheinigen (DUKE/MUZIO 1978; DUKE/PERRY 1978; JOHNSON/PARKER 1978; SMITH/GREGORY/PUGH 1981; weitere Hinweise bei RAYWID 1981, S. 554), nicht von dem besonderen Engagement der Beteiligten und dem schulinternen pädagogischen und organisatorischen Arrangement zu trennen. Aber es wäre kurzsichtig, hier nicht auch das Ergebnis einer glücklichen Balance zwischen ausgeschöpften Freiheitsspielräumen und der Einbindung in ein Gesamtsystem zu entdecken, die sowohl vielfältige Ressourcen erschließt als auch strukturierende Eingrenzungen impliziert.

Daß diese Lösung freilich gleichzeitig eine erhebliche Entfernung von den ursprünglichen Erwartungen und Prinzipien bedeutet, von denen die Alternativschulbewegung in den sechziger Jahren ihren Ausgang nahm, ist ebensowenig zu übersehen. Kritische Beobachter der Entwicklung halten es gerade darum für bemerkenswert, daß die vielfältigen Erfahrungen des Scheiterns und des Abgehens von überhöhten Ansprüchen nicht zu einer vollständigen Desillusionierung geführt und den Reformimpetus haben erlahmen lassen. Nun sind die weite Anerkennung der Alternativschulen und die wachsende Zahl entsprechender Einrichtungen auch geeignet, recht klare Erfolgserlebnisse zu signalisieren. Aber dieser Erfolg hat sichtlich auch seinen Preis, weil er ein gutes Stück in die Ambiguitäten, Anpassungserfordernisse und Institutionalisierungszwänge unserer industriellen Zivilisation hineinführt.

4. Perspektiven

Wieweit sind diese amerikanischen Entwicklungen und Erfahrungen auf unsere Situation zu übertragen? Zweifellos sind allen Versuchen, in der Bundesrepublik in vergleichbarem Umfang Alternativschulen zu etablieren, recht enge Grenzen gezogen, da die Ausgangsbedingungen zu unterschiedlich sind. Die Tradition der *progressive education*, an die diese Gegenschulen pädagogisch-didaktisch durchaus anzuknüpfen vermochten, erscheint ungleich lebendiger und ungebrochener als ihr reformpädagogisches Gegenstück, das man hierzulande gerade erst wiederentdeckt. Es macht einen bedeutsamen Unterschied, ob man im revolutionären Unmut über ein abgewirtschaftetes und politisch diskreditiertes gesellschaftliches System auch Schulkoooperativen gründet oder im Kontext einer allgemeinen Tendenzwende den vielfach resignativen „Weg aus der Regelschule“ antritt. Vor allem aber geben die liberal-demokratischen Strukturen der amerikanischen Gesellschaft mit der hohen Wertschätzung privater Initiativen und kommunaler Selbständigkeit den dortigen Alternativschulen einen viel breiteren sozialen Halt.

Erfahrungen müssen aber nicht unbedingt *in extenso* nachvollzogen werden, damit man trotzdem aus ihnen lernen kann – erst recht, wenn diese zu einem Gutteil zu einer Aussöhnung zwischen den revolutionären Ausbruchversuchen und dem vorgefundenen Regelsystem geführt haben. Ein derartiges Resümee impliziert sicher nicht die Empfehlung, sich mit der bestehenden Situation abzufinden. Das Unbehagen an der Schulentwicklung, das in diesen verschiedenartigen Gegeninitiativen zum Ausdruck kommt, kann nicht einfach als unbegründet zurückgewiesen werden. Für das Bestreben, die sozialen Zumutungen zu mindern, die für viele Schüler in den großen Regelschulen liegen können, sind sicher aus den Alternativschulentwicklungen wichtige Anregungen zu gewinnen. Die Bedeutung einer schulspezifischen pädagogischen Atmosphäre, die die organisatorischen Schulregelungen zahlenmäßig vielleicht nicht mindert, aber erst mit Leben erfüllt und in gewisser Weise auch das Unregelbare regelbar macht, wird durch diese Versuche zusätzlich bestätigt. Auch die Ansätze, sich auf die vielfältigen Funktionen und Aspekte einer professionellen Ausübung des Lehrerberufs zurückzubedenken, erhalten von dieser Seite wichtige Impulse.

Unter einem solchen Aspekt vermögen die hierzulande hochbesetzten „Entschulungs“-Initiativen durchaus als belebendes Moment zu wirken. Angesichts der Diskussion und Rezeption in der Bundesrepublik scheinen sie allerdings nicht selten geradezu die (weitere) Entfremdung von den Aufgaben und Risiken der Schulwirklichkeit zu befördern. Es scheint verhängnisvoll und geht geradezu an den amerikanischen Erfahrungen des letzten Jahrzehnts vorbei, wenn „weltflüchtig“ nun von der Gesamtschulidee auf die Idee der freien Alternativschule gewechselt wird (z. B. STUBENRAUCH 1980). Um noch einmal auf den Anfang zurückzukommen: Mehr als in die Normalität eingesprengte Reserven wird man auf diese Weise nicht erreichen können.

Literatur

ALEX, L.: Berufsausbildung: Struktur und Entwicklungstendenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Sonderheft (1980), S. 5–10.

- BARR, R.D.: Alternatives for the eighties: a second decade of development. In: *Phi Delta Kappan* 62 (1981), S. 570–573.
- BARR, R.D./COLSTON, B./PARRETT, W.: The Effectiveness of alternative public schools: an analysis of six school evaluations. In: *Viewpoints in Teaching and Learning* (1977), S. 1–30.
- BARTH, R.S.: *Open Education and the American School*. New York 1972.
- BAUMERT, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: *MAX-PLANK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG* 1980, Bd. I, S. 589–748.
- BECK, J./BOEHNCKE, J. (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrer*. Reinbek 1977 ff.
- BEREITER, C.: *Must We Educate?* Englewood Cliffs, N.J. 1973.
- BJERG, J.: Die Tvind-Schulen in der bildungspolitischen Debatte Dänemarks. In: *Neue Sammlung* 19 (1979), S. 442–456.
- BORCHERT M./DERICHS-KUNSTMANN, K. (Hrsg.): *Schulen, die ganz anders sind. Erfahrungsberichte aus der Praxis für die Praxis*. Frankfurt 1979.
- BRÄUNMÜHL, E. VON: *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim/Basel 1976.
- BROUDY, H.: *The Real World of the Public Schools*. New York 1972.
- CASE, B.J.: Lasting alternatives: a lesson in survival. In: *Phi Delta Kappan* 62 (1981), S. 554–557.
- CÉLINE, L.F.: *Reise bis ans Ende der Nacht* (1932). Reinbek 1968.
- COLEMAN, J.S., et al.: *Youth: Transition to Adulthood. Report of the Panel on Youth of the President's Science Advisory Committee*. Chicago, Ill. 1974.
- CRABTREE, M.F.: Chicago's Metro High: freedom, choice, responsibility. In: *DEAL/NOLAN* 1978, S. 91–96.
- CREMIN, L.A.: The free school movement: a perspective. In: *DEAL/NOLAN* 1978, S. 203–210.
- DEAL, T.E./NOLAN, R.R. (Eds.): *Alternative Schools. Ideologies, Realities, Guidelines*. Chicago, Ill. 1978.
- DENNISON, G.: *Lernen und Freiheit. Aus der Praxis der First Street School*. Frankfurt 1971.
- DÖRING, P.A. (Hrsg.): *Große Schulen oder kleine Schulen?* München 1977.
- DOOB, H.: *Evaluations of Alternative Schools*. Arlington, Va. 1977.
- DUKE D.L.: Alternative schools. In: MYERS, D.A./MYERS, L. (Eds.): *Open Education Re-Examined*. Lexington, Mass. 1973, S. 65–85.
- DUKE, D.L.: Great (and dissimilar) expectations: the growth of the Albany Area Open Schools. In: *DEAL/NOLAN* 1978, S. 175–190. (a)
- DUKE, D.L.: The Retransformation of the School. The Emergence of Contemporary Alternative Schools in the United States. Chicago, Ill. 1978. (b)
- DUKE, D.L./MUZIO, I.: How effective are alternative schools? A review of recent evaluations and reports. In: *Teachers College Record* (1978), S. 461–483.
- DUKE, D.L./PERRY, C.: Can alternative schools succeed where BENJAMIN SPOCK, SPIRO AGNEW, and B.F. SKINNER have failed? In: *Adolescence* 13 (1978), S. 375–392.
- EDDING, F.: Das Duale System im Übergang zur Pluralität der Lernorte. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Sonderheft* (1980), S. 2–5.
- ENZENSBERGER, H. M.: Eurozentrismus wider Willen. Ein politisches Vexierbild. In: *TransAtlantik* 1 (1980), S. 10.
- FANTINI, M.D.: Alternatives in the public schools. In: *DEAL/NOLAN* 1978, S. 49–57.
- FIRESTONE, W.A.: Ideology and conflict in parent-run free schools. In: *Sociology of Education* 49 (1976), S. 169–175.
- FIRESTONE, W.A.: The balance of control between parents and teachers in co-op free schools. In: *School Review* 85 (1977), S. 264–286.
- GINTIS, H.: Towards a political economy of education: a radical critique of IVAN ILLICH's *Deschooling Society*. In: *Harvard Educational Review* 42 (1972), S. 70–96.
- HABERMAS, J.: Einleitung. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): *Stichworte zur 'Geistigen Situation der Zeit'*. Bd. 1: *Nation und Republik*. Frankfurt 1979, S. 7–35.
- HAGENER, C.: Synopsis über Alternativschulen in der Bundesrepublik. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 31 (1979), S. 42 f.
- HENTIG, H. VON: *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Stuttgart/München 1971.
- HERNANDEZ, F.: *Casa de la Raza. An alternative school for Chicano students*. In: *DEAL/NOLAN* 1978, S. 191–198.

- HUSÉN, T.: Schule in der Leistungsgesellschaft. Kann die Schule überleben? Braunschweig 1980.
- ILLICH, I. D.: Almosen und Folter. München 1970. (Auch erschienen unter dem Titel: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek 1972.)
- ILLICH, I. D.: Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek 1973.
- JOHNSON, D. L./PARKER, J. V.: Walden III: an alternative high school survives evaluation quite nicely, thank you. In: DEAL/NOLAN 1978, S. 272–279.
- KERSCHENSTEINER, G.: Das Problem der Erweiterung der allgemeinen Schulpflicht. In: Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht. Jena 1929, S. 37–58.
- KOZOL, J.: Free Schools – Schule und Gegenschule. Ravensburg 1973.
- KUPFFER, H.: Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim/Basel 1980.
- LAASER, A.: Die Verrechtlichung des Schulwesens. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1980, Bd. II, S. 1343–1375.
- LEHMANN, T./OELKERS, J.: Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 105–125.
- LENHARDT, G.: Schule und Lohnarbeit. In: Leviathan 8 (1980), S. 76–105.
- LESCHINSKY, A.: Sekundarstufe I oder Volksschuloberstufe? Zur Diskussion um den Mittelbau des Schulwesens am Ende der Weimarer Zeit. In: Neue Sammlung 18 (1978), S. 404–430.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1980, Bd. I, S. 283–391.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 3. Düsseldorf 1981, S. 107–154.
- LEVIN, H. M.: Privatschulen im Gesellschaftgefüge der USA. In: GOLDSCHMIDT, D./ROEDER, P. M. (Hrsg.): Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme. Stuttgart 1979, S. 500–616.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUTZ, B.: Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: MATTHES, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages, 17.–20. April 1979. Frankfurt/New York 1979, S. 634–670.
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. 2 Bde. Reinbek/Stuttgart 1980.
- MEYER, J. W., et al.: The world educational revolution, 1950–1970. In: Sociology of Education 50 (1977), S. 242–258.
- MÜLLER, W.: Klassenlage und Lebenslauf. Untersuchungen zu Prozessen sozialstrukturellen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland. Habilitationsschrift Mannheim 1978.
- MÜLLER, W./MAYER, K. U.: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Studien und Gutachten der Bildungskommission. Bd. 42.) Stuttgart 1976.
- MYERS, D. A.: Critical issues. In: MYERS, D. A./MYERS, L. (Eds.): Open Education Re-Examined. Lexington, Mass. 1973, S. 87–112.
- MYERS, L.: The opening of an open school. In: MYERS, D. A./MYERS, L. (Eds.): Open Education Re-Examined. Lexington, Mass. 1973, S. 33–48.
- NAUMANN, J.: Entwicklungstendenzen des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen wirtschaftlicher und demographischer Veränderungen. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1980, Bd. I, S. 21–102.
- OSWALD, H.: Abdankung der Eltern. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß von Eltern auf Gymnasiasten. Weinheim 1980.
- PASSOW, A. H.: Reforming America's high schools. In: Phi Delta Kappan 56 (1975), S. 588.
- POWER, C.: The Moral Atmosphere of a Just Community High School: A Four Year-Longitudinal Study. Diss. Cambridge, Mass. 1979.
- RAMSEGER, J.: Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis. Bad Heilbrunn 1975.
- RANG A./RANG-DUDZIK, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Die Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte. In: Schule und Erziehung. Bd. 6: Reformpädagogik und Berufspädagogik. (Argument-Sonderband, AS 21.) Berlin 1978, S. 6–62.

- RAYWID, M. A.: The first decade of public school alternatives. In: *Phi Delta Kappan* 62 (1981), S. 551–554.
- ROEDER, P. M.: Einleitung. In: GOLDSCHMIDT, D./ROEDER, P. M. (Hrsg.): *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme*. Stuttgart 1979, S. 11–35.
- ROEDER, P. M.: Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. In: GROHS, G./SCHWERTFEGER, J./STROHM, T. (Hrsg.): *Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion*. Stuttgart 1980, S. 179–200.
- ROLFF, H.-G., et al.: *Soziologie der Schulreform. Theorien – Forschungsberichte – Praxis – Beratung*. Weinheim/Basel 1980.
- SCHLSKY, H.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg ²1959.
- Schule im Rechtsstaat*. Bd. I: Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München 1981.
- SCUOLA DI BARBIANA: *Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin*. Berlin 1970.
- SILBERMAN, C. E.: *Crisis in the Classroom*. New York 1970.
- SMITH, G. R./GREGORY, T. B./PUGH, R. C.: Meeting student needs: evidence for the superiority of alternative schools. In: *Phi Delta Kappan* 62 (1981), S. 561–564.
- SMITH, V. H.: Alternative education is here to stay. In: *Phi Delta Kappan* 62 (1981), S. 546–547.
- SPRANGER, E.: Die Verschulung Deutschlands. In: *Die Erziehung* 3 (1928), S. 273–284.
- SPRANGER, E.: Pädagogische Betrachtungen zur Frage einer Schulpflichtverlängerung. In: *Das neunte Schuljahr. Gutachten über eine Erweiterung der Schulpflicht*. Jena 1929, S. 59–80.
- STRATMANN, K.: Versuch einer Modellskizze für ein zehntes Bildungsjahr. In: *Gutachten zum 10. Bildungsjahr*. Hrsg. vom BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT. (BMBW-Werkstattbericht. Nr. 17.) Bonn 1979, S. 15–36.
- STUBENRAUCH, H.: Gesamtschul- oder Alternativschulentwicklung? Versuche zur Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft mit Hilfe der Schule 1848, 1928 bis 1933 und heute. In: *Neue Deutsche Schule* 32 (1980), S. 438–443.
- SWIDLER, A.: *Organization Without Authority. Dilemmas of Social Control in Free Schools*. Cambridge, Mass. 1979.
- WINKEL, R.: *Alternative Schulen*. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 3. Düsseldorf 1981, S. 629–642.